Des textes en « je » à lire et à écrire au collège et au lycée : reprises et avancées

Marie-Hélène Roques, IUFM de Midi-Pyrénées

L'analyse porte sur les propositions didactiques en matière d'autobiographie : l'élève est-il amené à mobiliser des connaissances acquises en classe de 3e pour les faire évoluer en classe de 1re ? Pour répondre, l'auteur compare les extraits des textes patrimoniaux, des textes-frontières et des méta-textes dans dix-neuf manuels de 3e et de 1re de 1999 à 2005. Le corpus tient compte des séquences construites par des praticiens expérimentés de collège. Les objectifs, les propositions d'écriture sont également mis en parallèle.

L'article montre que l'objet d'étude s'appuie sur un corpus commun et s'interroge sur le rôle de la littérature de jeunesse au collège, marchepied de moins en moins valorisé, sur la place, très marginale, de l'autofiction au lycée. Les recouvrements sur les limites du genre sont nombreux, les notions nécessaires en lecture sont peu complexifiées, la réflexivité n'est pas plus grande en chapitre II qu'en 3e dans les sujets d'invention. En conclusion, on avancera que les acquis du collège sont peu mobilisés au lycée, la différence d'âge, qui influe sur l'image de soi et de son passé, semble absente des préoccupations.

Introduction

L'expression de soi a fait l'objet de documents institutionnels, le premier, datant de 1999, concerne la classe de 3e, le second, de 2001, les classes de 1re. Ce dernier, remanié en 2006, applicable aux seules séries L dès la rentrée 2007, dessine autrement les contours de l'objet d'étude biographique : *« La lecture d'une œuvre autobiographique permettra d'étudier les rapports entre réalité vécue et fiction littéraire et de faire apparaitre les problèmes liés à l'expression de soi. »* Le législateur abandonne la biographie en tant que genre au profit de l'autobiographie présentée sous ses aspects référentiels et fictionnels.

À la lumière de ces nouvelles orientations, on pourra lire l'étude qui suit comme un éclairage sur les positions adoptées par les concepteurs des manuels de français de collège et lycée quand ils proposent des textes à lire et à écrire à des élèves de niveaux différents. On pourrait penser, en effet, qu'entre les

classes de 3e et de 1re, l'enseignement de l'objet d'étude se complexifie et que l'élève est amené à mobiliser des connaissances acquises dans un cycle pour les approfondir dans un autre.

L'analyse porte sur la comparaison d'extraits proposés en lecture aux collégiens et aux lycéens dans dix-neuf manuels de 3e et de 1re parus en 1999, 2001, 2003, 2005, neuf pour le collège, dix pour le lycée [1]. Ces manuels ont été envoyés par les différents éditeurs à l'IUFM de Midi-Pyrénées. Ce corpus est représentatif des spécimens disponibles dans les salles des professeurs durant les six ans qu'a duré la collecte. Nous avons exclu les anthologies et les manuels conçus sur le mode chronologique, dans lequel la mention de l'objet d'étude n'apparaissait pas explicitement.

L'étude prend aussi en compte des séquences construites par des enseignants expérimentés de collège (professeurs associés à l'IUFM de Midi-Pyrénées et conseillers pédagogiques de l'académie de Toulouse). Comme la plupart des concepteurs de manuels, ils ont une expertise reconnue, une pratique réflexive nécessaire à l'exercice de leurs fonctions. Cependant, leur nombre s'est révélé trop faible pour assurer une comparaison point par point entre leurs propositions et celles des manuels ; c'est pourquoi nous n'avons retenu que les convergences ou divergences les plus manifestes.

Trois points seront examinés successivement : les propositions de lecture, les objectifs que se fixent les concepteurs des séquences consacrées à l'autobiographie, les propositions d'écriture.

1. Le choix des textes

Afin de faciliter la comparaison, nous avons distingué deux types de textes : les textes du patrimoine et les textes-frontières, cette expression désignant les textes non patrimoniaux et ceux qui se trouvent aux limites du genre autobiographique.

1.1. Les textes du patrimoine

On appellera ainsi les textes que les instructions officielles incitent à étudier en classe. La question de la validité du choix du législateur ne sera pas posée ici, nous adopterons le point de vue d'un enseignant de terrain qui règle sa pratique sur les textes officiels.

1.1.1. Les manuels de collège

L'offre est foisonnante ; l'espace autobiographique, largement balayé. Une première observation fait apparaitre la richesse de la littérature patrimoniale,

1 Ces dix-neuf manuels sont présentés en bibliographie avec leurs titres, le nom des auteurs, celui de l'éditeur, l'année de publication.

la faiblesse de la littérature de jeunesse, la présence de mémoires, journaux intimes et biographies qui n'appartiennent pas tous à la littérature reconnue.

Quelques noms, quelques œuvres remportent tous les suffrages : Jean-Jacques Rousseau (cinq fois), Nathalie Sarraute, (cinq fois), François-René de Chateaubriand (trois fois), Jules Vallès (trois fois), Albert Cohen (trois fois), Raymond Queneau (trois fois), Charles Juliet (deux fois), Anne Frank (deux fois). Pour le législateur comme pour les concepteurs de ces manuels, il s'agit d'œuvres légitimées qui doivent faire partie de la culture des élèves.

Cependant, les extraits sont différents : le souvenir de la cloche de Combourg (I. 3), l'enfance oisive à Saint Malo en deux épisodes distincts (I. 1 et III. 16), la promenade sur le grand mail aux côtés de Lucile (III. 7), les premiers émois auprès d'une belle étrangère pour Chateaubriand (III. 9 et 10) ; trois « Préambule » aux *Confessions* ; deux souvenirs de Russie différents pour Sarraute ; pour Vallès, une évocation de la maison et quatre extraits qui permettent d'avoir une vision assez globale de l'œuvre ; le même extrait de *Lambeaux* et deux autres textes de ce même recueil pour Charles Juliet.

On retient la volonté d'élargir l'offre aux grands textes, et le souci de mêler méta-textes porteurs d'éléments d'analyse sur le projet autobiographique et textes narratifs. On peut néanmoins s'étonner d'autres choix comme ceux de Montaigne, Sartre, Leiris, Céline, auteurs qu'on rencontre généralement au lycée.

1.1.2. Le choix des praticiens expérimentés

Qu'ils soient conseillers pédagogiques ou professeurs associés, les praticiens expérimentés [2], composant eux-mêmes leur séquence, optent majoritairement pour les auteurs consacrés du patrimoine : Chateaubriand, Rousseau, Proust, Vallès, Sarraute, de Beauvoir, Leiris, Yourcenar, Perec. Leur choix est plus large que celui des manuels, ils anticipent davantage sur le domaine réservé au lycée [3].

Concepteurs de manuels et praticiens expérimentés donnent à découvrir aux élèves le patrimoine littéraire pour deux raisons : d'une part les instructions officielles de 3e les y encouragent, proposant d'analyser des extraits des Confessions, de *La Règle du jeu*, d'*Enfance* et des *Mémoires d'outre-tombe*. Par ailleurs, *« les professeurs font passer, dans leurs classes, les valeurs littéraires auxquelles ils sont eux-mêmes attachés »* (Manesse, 1992) [4]. L'enquête de Danièle

2 Nous avons recueilli les propositions de séquences de six d'entre eux, enseignant en collège dans l'académie de Toulouse.

3 Ainsi une conseillère pédagogique propose l'étude des *Mémoires d'outre-tombe* en œuvre intégrale (Hatier, coll. « Œuvres et thèmes »), une autre la comparaison des *incipit* de J.-J. Rousseau, S. de Beauvoir, M. Yourcenar et C. Michelet, ou encore un corpus comportant Si c'est un homme, de P. Levi, les *Antimémoires* d'A. Malraux, la préface des *Mémoires* de Casanova, conformément aux propositions de *L'École des lettres*, souligne-t-elle.

4 Danièle Manesse, « Quels textes enseigne-t-on au collège aujourd'hui ? », *Le français aujourd'hui*, n° 100, 1992, p. 51.

Manesse a toujours valeur d'actualité dans un corps professoral qui ne s'est pas encore renouvelé.

1.1.3. Les manuels de lycée

L'analyse de dix manuels de 1re parus en 2001, 2003 et 2005 montre des convergences dans les propositions patrimoniales : des extraits des *Confessions* apparaissent dix fois, les *Mémoires d'outre-tombe* sept fois, *Les Mots* six fois, *Enfance* et *L'âge d'homme* cinq fois, les *Essais* quatre fois, *W ou le souvenir d'enfance, Mémoires d'une jeune fille rangée*, *Vie de Henry Brulard* respectivement trois fois. Viennent ensuite, représentés deux fois, Saint Augustin, M. Proust, A. Gide, A. Camus, A. Malraux, A. Cohen et M. Yourcenar. Cette valorisation du patrimoine est conforme aux instructions officielles du lycée concernant l'objet d'étude *Le biographique*.

1.1.4. Textes communs avec le collège

Entre le collège et le lycée, peu de différences apparaissent dans les propositions patrimoniales : le *Préambule* des *Confessions* apparaît trois fois au collège et quatre fois au lycée. De telles redondances manifestent la difficulté à répondre à la question : à quel niveau doit être construite la notion ? Les instructions officielles de 2001 pour la classe de 1re apportent une réponse qui laisse perplexe : *« Le biographique constitue un objet d'étude obligatoire pour toutes les séries. Les lectures prescrites au collège, et celles de la classe de seconde, ne comportent pas d'œuvres dans ce domaine »*. Une telle assertion accrédite l'idée que les groupes de travail qui ont réfléchi à de nouveaux contenus sont pétris de la même culture, mal informés de l'amont et de l'aval [5]. Comment pourraient-ils construire ces *« progressions verticales »* [6] dont le grand intérêt est d'éviter les redites ? Selon ces auteures, *« elles sont soucieuses de s'appuyer sur des pré-requis rigoureusement définis (phase de préparation) pour ensuite faire acquérir l'essentiel de la compétence (phase d'acquisition). Elles s'attachent ensuite à proposer une complexification progressive amenant l'élève à découvrir toujours des éléments nouveaux qui, s'ajoutant les uns les autres, se combinent et construisent de véritables savoir-faire (phase de complexification) »* [7]. En l'absence d'invitation du législateur à une complexification des savoirs, les enseignants comme les manuels ne peuvent qu'hésiter, avec leurs textes et méta-textes trop souvent identiques [8]. Cependant, d'autres perspectives auraient pu être dessinées.

5 On note le souci de l'éditeur Delagrave de surmonter cet obstacle en confiant à la même équipe le soin de rédiger les manuels de 3e et de 1re.

6 Katherine Weinland & Janine Puygrenier-Renault, *L'enseignement du français au collège*, Paris, Bertrand-Lacoste, 1998.

7 *Ibid*, p. 212.

8 Le site du *Café pédagogique* présente le travail de l'académie de Strasbourg sur l'autobiographie qui pose ainsi l'objet d'étude : « Comment aborder l'autobiographie avec des élèves de 3e ou de 1re ? » Il ne fait aucune distinction entre les deux niveaux, ni dans les entrées, les objectifs, le corpus de textes, les activités d'écriture.

1.1.5. Autres perspectives

Au collège, une *phase de préparation* pourrait se mettre en place grâce aux textes issus de la littérature de jeunesse : ils sont accessibles, font l'objet de propositions didactiques dans les manuels [9], permettent d'interroger le pacte de lecture du roman autobiographique, ses enjeux, en liaison avec l'étude de l'argumentation, de l'énonciation, du lexique.

Au collège et au lycée serait dévolue la *phase d'acquisition* de la notion : centrée sur le roman autobiographique au collège – plus présent dans la littérature de jeunesse – sur les autobiographies du patrimoine au lycée, elle inviterait à une réflexion sur les régularités du « roman autobiographique » puis du genre « autobiographie » ; ainsi, au lieu de considérations sur genre et sous-genre, on préfèrerait l'idée d'espace autobiographique dans lequel l'implication de l'auteur et du lecteur n'est pas identique. On sortirait ainsi de la présentation en forme de *doxa* du « pacte autobiographique » de Philippe Lejeune, qui réduit l'analyse à la question : le texte proposé est-il *vraiment* une autobiographie ou *seulement* une fiction ?

La notion d'espace autobiographique permettrait au lycée, en phase de complexification, d'aborder plus sereinement l'autofiction [10], dans laquelle excellent bien des auteurs contemporains : les élèves sont susceptibles de les rencontrer, de les interroger sur leurs pratiques d'écriture ; leurs ouvrages, silencieux ou scandaleux, font l'objet de critiques dans les magazines, hebdomadaires ou littéraires [11]. La question de la censure pourrait être posée, tant les réponses diffèrent, de Patrick Modiano à Hervé Guibert, de Charles Juliet à Annie Ernaux, de Christian Bobin à Camille Laurens ou Christine Angot. Enfin, le travail de l'écriture pourrait être mis en valeur, permettant aux lycéens de sortir de la question de la référentialité de l'autobiographie pour apprécier les procédés littéraires de l'autofiction et la recherche, souvent active, et donc repérable, de l'intertextualité [12].

1.2. Les textes-frontières

On appellera ainsi les textes qui n'appartiennent pas au patrimoine littéraire ou qui se trouvent aux limites du genre autobiographique.

9 Belin (1999) propose en lecture cursive *L'ami retrouvé*, de Fred Ulhman et son adaptation à l'écran. Hachette Éducation (2003) analyse en œuvre intégrale Voyage à Pitchipoï de Jean-Claude Moscovici.

10 C'est la voie qu'explorent certains manuels, du moins dans les titres : « L'autobiographie contemporaine entre vérité et fiction » (Hachette Éducation, 2001), « La fiction à la première personne » (Bordas, 2001).

11 On pense notamment au *Nouvel Observateur* du 4-10 novembre 2004, à *Sciences humaines*, n° 102, au *Magazine littéraire*, n° 409, aux *Cahiers pédagogiques*, n° 363, à *TDC*, n° 884.

12 On pourrait citer *Le cri du sablier* de Chloé Delaume, qui emprunte l'une de ses pages, à l'épisode du couteau dans *L'Enfant* de Jules Vallès, ou bien encore *Du Hérisson* d'Éric Chevallard, construit, malgré de savants méandres, sur des biographèmes identifiables.

1.2.1. Au collège

La littérature de jeunesse est souvent présente, davantage dans les manuels de 1999 que dans ceux publiés en 2003. Ainsi, en 1999, on trouve *Les Cendres d'Angela* de Franck McCourt (Hachette Éducation), aux côtés de *Sido* et des *Mémoires d'outre-tombe*. Chez Hatier, même place accordée à la littérature de jeunesse : Jeanne Benameur, *Ça t'apprendra à vivre*, figure entre Léon Tolstoï et Michel Leiris. Chez Delagrave, l'entrée en matière se fait par des « Conseils de lecture » où sont réunis « des auteurs (qui) nous parlent de leur vie », de Jean-Jacques Rousseau à Marcel Pagnol, en passant par Azouz Begag, Régine Detambel, Camara Laye et Daniel Picouly. Une liste d'« auteurs (qui) racontent un épisode marquant de leur vie » est ensuite proposée, réunissant des écrivains consacrés par les jeunes lecteurs : Esther Hautzig, *La steppe infinie*, Jacqueline Held, *La part du vent*, Lucien-Guy Touati, *Et je suis parti d'Oran*. Des albums et des bandes dessinées sont enfin cités, *Maus* d'Art Spiegelman et *Ce changement-là* de Philippe Dumas. Les textes proposés à l'analyse juxtaposent les *Souvenirs* de Tolstoï et *Escadrille 80* de Roald Dahl, ainsi que *Moi, boy* du même auteur, puis vient la littérature classique avec des extraits de François-René de Chateaubriand, Albert Cohen, Raymond Queneau, Charles Juliet, Nathalie Sarraute, Jean-Paul Sartre.

En 2003, les concepteurs de manuels changent d'orientation, on ne trouve plus que quelques extraits appartenant explicitement à la littérature de jeunesse : *Moi, Boy* (Didier et Belin), *Le Petit chose* (Didier), *Escadrille 80* (Belin et Delagrave), *Sourde, muette et aveugle. Histoire de ma vie*, d'Helen Keller (Belin), *Petite fille rouge avec un couteau* de Myrielle Marc (Didier) ou *L'ami retrouvé* de Fred Uhlman (Didier). Deux extraits d'œuvres lues par les adolescents, *Vipère au poing* (Belin) et *Une faim d'égalité* de Richard Wright [13] (Hachette Éducation). Quelques journaux intimes : à côté du *Journal* de Jules Renard (Belin), le *Journal* d'Anne Frank (Belin et Didier), *Des cornichons au chocolat* de Stéphanie (Belin). Viennent aussi des récits d'enfance, *La Fille du capitaine* de Pouchkine (Hachette Éducation), ou *Tanguy* de Michel del Castillo (Didier) ; des récits de vie : *Voyage d'une femme au Spitzberg*, de Léonie d'Aunet, et *Seule dans le vent des glaces* de Laurence de la Ferrière (Hachette Éducation).

Cependant, les textes patrimoniaux l'emportent, les œuvres réservées au lycée apparaissent, *Le Lys dans la vallée* (Didier), *L'Amant, Le Premier homme* (Delagrave), *Mémoires de guerre* (Belin).

On peut se demander les raisons d'un tel changement de cap en l'absence de tout infléchissement des instructions officielles. Sans doute peut-on invoquer une moindre familiarité des enseignants de français avec la littérature de jeunesse. De plus, les pratiques de lecture cursive encouragées par l'institution renvoient la littérature de jeunesse à la lecture-plaisir, rapide, autonome. Il est vrai qu'un certain nombre d'œuvres ne résistent pas à une lecture analytique, mais d'autres ont une structure si ouvragée, une langue si travaillée qu'on les

13 *Une faim d'égalité* est la suite de *Black boy*, un classique pour les jeunes lecteurs.

met sans hésiter au rang des œuvres fortes. En 2003, les éditeurs ont peut-être tenu compte des résistances venues du terrain.

Les praticiens expérimentés, quant à eux, n'hésitent pas : si l'œuvre est réticente [14], *Le gone du Chaâba, La maison vide, Ça t'apprendra à vivre, Voyage à Pitchipoï, La barque* [15] – pour ne citer que les titres les plus souvent retenus –, ils en étudient des extraits en lecture analytique ou l'envisagent comme une œuvre intégrale. Il s'agit pour eux de rassurer l'élève en lui offrant des lectures de son âge, tout en construisant des séquences aux objectifs nettement centrés sur le pacte de lecture, les enjeux, la réception. Cela permet au lecteur de quinze ans d'accéder à une posture lettrée qui réfléchit aux procédés spécifiques d'un texte à la première personne, d'interroger les effets du « mentir-vrai », de discuter de ses attentes, de ses plaisirs, de ses déceptions, sans faire l'économie d'aucune de ces étapes.

1.2.2. Au lycée

La littérature de jeunesse a disparu des manuels [16] comme souvent des pratiques de ces grands adolescents qui se tournent désormais vers la littérature adulte, les témoignages, les biographies de célébrités. Ainsi voit-on apparaitre des autobiographies de personnalités, *Diego et moi* de Frida Khalo (Bréal, 2001), *Si c'est un homme* de Primo Levi (Delagrave, 2001), *L'écriture ou la vie* de Jorge Semprun (Nathan, 2001). Placés sur le même plan que les auteurs consacrés, ces extraits font l'objet des mêmes questions et permettent à l'élève soit de s'interroger : « Je est-il un autre ? » (Bréal, 2001), soit de mieux s'assurer : « Témoigner » (Delagrave, 2001), « Faire revivre et témoigner » (Nathan, 2001). On retrouve ici le même traitement que celui réservé, au collège, à la littérature de jeunesse : une fois qu'ils se sont placés hors des sentiers battus, les concepteurs de manuels donnent à lire un texte sans arrière-pensées.

Lorsqu'ils travaillent les limites génériques, leur choix est tout autre, l'exemple le plus significatif en est donné par Delagrave (2001) : sous l'intitulé « À la limite du genre », il propose des extraits des *Essais* de Montaigne, des *Mémoires* de Saint-Simon, du *Journal de jeunesse 1893-1906* de Catherine Pozzi, de *W ou le souvenir d'enfance* de Georges Perec, de *Grenadou, vie d'un paysan français* d'Alain Prévost et Ephraïm Grenadou. On voit là une difficulté à cerner l'espace autobiographique, la volonté d'offrir des textes de difficultés différentes, de rapprocher les œuvres étudiées en classe de celles lues à la maison comme les récits de vie.

En 2005, ces textes-frontières disparaissent. Ne reste plus que la partition mémoires/journaux intimes (Magnard, 2005), biographies/récits de vie

14 Nous empruntons la typologie de Catherine Tauveron qui distingue les œuvres réticentes des œuvres proliférantes (cf. *Repères*, n° 19, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », INRP, 1999, p. 9-38).

15 *Le Gone du Chaâba* d'Azouz Begag, Le Seuil, Point Virgule, 1986, *La maison vide* de Claude Gutman, Folio Junior, 1993, *Ça t'apprendra à vivre* de Jeanne Benameur, Le Seuil, 1998, *Voyage à Pitchipoï* de Jean-Claude Moscovici, L'École des Loisirs, Médium, 2000, *La Barque*, de Tran Quoc Trung, L'École des Loisirs, Médium, 2001.

16 Sauf *La Promesse de l'aube* de Romain Gary, présente dans les instructions officielles de 3e, proposée en extrait pour une lecture analytique par Magnard (2005).

(Hatier, 2005) ; quand l'enquête reste ouverte sous la forme : « Des mémoires aux formes modernes de l'autobiographie » (Hachette, 2005), elle concerne les auteurs consacrés, Alain Robbe-Grillet, Michel Butor [17], Patrick Modiano, Georges Perec.

Les lycéens y verront le souci de dépasser les savoirs construits au collège, pour les faire accéder à des œuvres contemporaines, qui se jouent des stéréotypes analysés en classe de 3e, et de leurs attentes de lecteurs un peu moins naïfs. Toutefois, ils devront souvent compter sur la curiosité des enseignants, leur audace car les manuels restent prudents dans leur exploration de la littérature contemporaine.

1.2.3. Convergences et écarts entre collège et lycée

Du collège au lycée, on trouve un souci identique de traiter les textes-frontières sur un même pied d'égalité que les textes du patrimoine : même type de questions – questions fermées, qui induisent trop souvent la réponse – même souci de faire avancer la réflexion, sans se soucier de la légitimité de la comparaison entre Perec et Grenadou. Par exemple, dans le manuel Delagrave (2001) pour l'extrait de *W ou le souvenir d'enfance* : « Relevez les détails qui révèlent la nervosité du narrateur. » Pour le texte suivant, extrait de *Grenadou, vie d'un paysan français* : « Repérez les marques de la présence du narrateur et du récepteur dans le texte. » Cependant, au lycée, les questions portent sur les bornes génériques quand la différence entre texte-frontière et méta-texte est incertaine : « Pourquoi Michel Butor a-t-il toujours refusé l'autobiographie traditionnelle ? En quoi l'autobiographie de Patrick Modiano sacrifie-t-elle à la tradition ? En quoi s'en éloigne-t-elle ? » (Hachette Éducation, 2005).

2. Les objectifs

Pas une séquence construite par un enseignant qui n'obéisse à des objectifs explicites, présents dans les cahiers de textes, rappelés sans cesse aux élèves afin de réguler l'analyse et parer les débordements. Les manuels aussi mentionnent les objectifs de leurs séquences ; ils éclairent ainsi les lignes de force autant que les limites qu'ils se sont fixées.

2.1. Les objectifs présentés par les sommaires

La comparaison des objectifs s'avère difficile entre les deux cycles : là où les manuels de collège consacrent une seul chapitre à l'autobiographie, ceux du lycée déclinent un objet d'étude plus vaste en deux ou trois chapitres, sous-chapitres, groupements ou séquences. Néanmoins, nous avons dessiné trois grandes lignes de convergences qui concernent le projet autobiographique avec les questions qui se posent à l'autobiographe, les formes et limites du

17 On observera que *Le miroir qui revient* d'Alain Robbe-Grillet appartient au domaine de l'autofiction tandis que *Curriculum vitae* de Michel Butor est un ouvrage d'entretien que l'on pourrait considérer comme un méta-texte.

genre. Nous nous en tiendrons aux annonces formulées dans les sommaires [18] sans aller plus avant dans la vérification des promesses des titres et sous-titres : l'espace de cet article ne nous permet pas de comparer aussi finement les dix-neuf manuels analysés ! Nous avons préféré interroger les méta-textes, d'ampleur plus mesurée.

Le projet autobiographique est annoncé sous des formulations différentes dans les deux cycles : « Comprendre le projet autobiographique » (Hachette Éducation, 3e, 2003) ; « Le projet autobiographique et ses enjeux » (Hatier, 3e, 2003) ; « Intentions et projets : faire revivre et témoigner. S'expliquer et se justifier. Juger. Comprendre et méditer » (Nathan, 1re, 2001) ; « Le projet autobiographique » (Hachette Éducation, 1re, 2005).

Il n'est pas étonnant que l'essentiel du projet fasse l'objet d'un questionnement mais on pouvait s'attendre à ce qu'il soit un objectif principal au collège, secondaire au lycée, dans la mesure où il fait partie des acquis des élèves. On voit là l'un des premiers effets du recouvrement entre les deux cycles, qui pèse quelque peu sur l'apprentissage d'un objet d'étude complexe et mal dessiné. Les questions qui se posent à l'autobiographe dans la réalisation de son projet s'énoncent de façon un peu plus différenciée, mais on peut trouver ou retrouver les deux questions en « pourquoi » et « comment » : « Pourquoi et comment commencer ? Se justifier auprès du lecteur. Regretter ou prendre de la distance. Adopter un point de vue critique. » (Belin, 3e, 2003) ; « Tout dire ? Comment exprimer ce qu'on a vécu ? » (Hachette Éducation, 3e, 1999) ; « Le pacte du *Je*. Pour quel destinataire ? Un contrat de vérité. Remonter à l'origine. Dresser un bilan de sa vie. Témoigner » (Delagrave, 1re, 2001) ; « La réalité et la vérité. Le temps, la mémoire et l'écriture » (Nathan, 1re, 2001).

Ici encore, il est un peu dommage que les trois termes « sincérité, réalité et vérité » se rencontrent dans un seul manuel : la censure intérieure, la subjectivité auraient pu être contextualisées dans l'histoire des idées, de la littérature et ouvrir des perspectives neuves [19].

Les formes de l'autobiographie sont présentées au collège et au lycée : « Parler de soi en disant *Je*. Parler de soi en disant *Tu*. Parler de soi en disant *Il* ou *Elle* » (Delagrave, 3*e*, 1999 et 2003) ; « Le genre autobiographique. Le journal intime. Les mémoires. Autobiographie et poésie » (Belin, 3e, 1999) ; « chapitre I : Écritures autobiographiques : Les mémoires. L'autobiographie. Le récit de voyage. Le journal intime. Autour de l'autofiction » et « chapitre II : La fiction à la première personne : Le roman autobiographique. Le roman-mémoires. Le journal fictif. Les surprises du *Je* » (Bordas, 1re, 2001) ; « L'autobiographie, des

18 L'ensemble des titres et sous titres de ces sommaires a été rassemblé dans un document placé en annexe.

19 Il faut noter que la question de la sincérité fait l'objet d'un questionnement dès l'école primaire. Voir sur ce point les travaux de M.-F. Bishop et en particulier « Écrire, lire, parler d'autobiographies à l'école primaire », *Le Français aujourd'hui*, n° 147, 2004, p. 67. Le n° 10 de la revue du CRDP de Grenoble, *Lire écrire à l'école*, 2000, consacre également un dossier à « La première personne ».

mémoires aux formes modernes de l'autobiographie » (Hachette Éducation, 1re, 2005).

Dans ce domaine enfin, on observe que certains manuels de collège s'avancent sur des terres réservées au lycée, les mémoires, le journal intime, que les manuels de lycée n'explorent pas la voie ouverte par Delagrave sur l'énonciation en deuxième et troisième personnes qui ouvre des voies prometteuses à l'autofiction.

2.2. Les objectifs des méta-textes et leur réalisation

Les méta-textes prennent la forme de débuts d'autobiographies, de romans autobiographiques ou de mémoires. L'auteur-narrateur quitte le terrain de la narration pour celui de la réflexion ; il invite le lecteur à partager son questionnement sur l'entreprise autobiographique, ses difficultés, ses finalités. Il s'agit aussi d'un texte argumentatif, d'un discours d'adresse qui recherche la connivence du lecteur [20].

2.2.1. Au collège

Le préambule aux *Confessions* est présent dans trois manuels, nous comparerons leur approche avec celle menée au lycée au paragraphe suivant. On trouve aussi la préface aux *Souvenirs et récits* de Tolstoï, rédigée par sa traductrice, Sylvie Luneau, un extrait de ces mêmes *Souvenirs*, ainsi que la présentation par Roald Dahl de son autobiographie, *L'escadrille 80* (Delagrave, 1999 et 2003). Ce corpus, placé en début de séquence, permet de distinguer auteur et narrateur, d'analyser la spécificité d'un projet autobiographique. Le début des *Mémoires d'une jeune fille rangée*, des *Souvenirs* pieux et d'*Une fois sept* de Claude Michelet (Hatier, 1999) engage à un questionnement de même nature, mais s'ouvre aussi sur le motif de la naissance présenté comme un biographème et sur les enjeux du genre. Plus audacieux, car mêlant littérature pour les jeunes et les adultes, les débuts des autobiographies de Roald Dahl, Helen Keller, Albert Cohen [21] et Philippe Delerm (Belin, 2003) cherchent à répondre à la question : « Pourquoi et comment commencer ? ». La comparaison de discours préfaciels dus à Montaigne, Rousseau, Chateaubriand, Giono, Semprun (Belin, 1999) permet de définir le genre. Ainsi peut-on observer que les manuels de collège, dans leur grande majorité, proposent à l'élève une posture réflexive, une interrogation sur les données du genre avec ses topoï, ses enjeux. En est-il de même au lycée ?

2.2.2. Au lycée

Les méta-textes sont présents dans les manuels. Ce sont les mêmes qu'au collège : pour Rousseau, le *Préambule du manuscrit de Neufchâtel* ou celui des *Confessions* est proposé quatre fois (Delagrave, 2001, pour le premier ;

20 Sur ce point, cf. Georges Gusdorf, *Les écritures du moi*, Paris, Odile Jacob, 1991. L'auteur analyse les *Essais* comme un discours adressé à un cercle de lecteurs choisis, aimés.

21 Il s'agit des *Carnets 1978*.

Nathan, 2003, Hatier, 2005, Hachette Éducation, 2005, pour le second). Pour Montaigne, deux occurrences de l'avertissement *Au lecteur* (Bordas, 2001, Hatier, 2005) auquel on peut ajouter la justification de l'entreprise autobiographique (Delagrave, 2001). Le début de *Histoire de ma vie* de George Sand (Hatier, 2005) ou des *Souvenirs pieux* de Marguerite Yourcenar (Delagrave et Bréal, 2001). Les questions posées sont-elles semblables au collège et au lycée ? Observe-t-on une complexification des savoirs ? Nous retiendrons deux exemples, celui des *Souvenirs pieux* et du préambule des *Confessions*.

Le début des *Souvenirs pieux* fait l'objet d'une question sur l'identité auteur, narrateur, personnage (Delagrave), sur la relation avec le lecteur (Bréal). Ce sont les mêmes questions qu'au collège ! Cependant, en 3e, on insiste sur l'analyse des temps, les valeurs du présent, les informations apportées au lecteur (Hatier, 1999) [22].

Au lycée, on interroge sur « les modalités qui montrent que M. Yourcenar minimise l'existence de l'individu », sur « le crédit qu'elle accorde aux souvenirs d'enfance », sur « la crédibilité accordée à une démarche d'historien qui consisterait à collecter des documents officiels » (Delagrave, 2001). Les questions sont fermées, les recherches valident un sens déjà là, la tâche de l'élève est réduite à de simples repérages [23]. Il n'en est pas toujours ainsi cependant. Les concepteurs du manuel Bréal partent de relevés grammaticaux et syntaxiques, « la forme des interrogations, la construction d'une phrase » avant de questionner « la conception du temps et de l'individu » développée par le texte. Plus ambitieuses, ces questions renouvellent et enrichissent l'analyse du texte en invitant l'élève à se placer dans la perspective d'une histoire des représentations, dans une approche quasi philosophique.

2.2.3. Convergences dans l'étude du **Préambule** *aux* **Confessions**

Il n'est pas étonnant que les convergences soient plus nombreuses que les apports nouveaux. On observe la même insistance sur les données fondamentales : les destinataires, l'image de soi, la nature du projet, la portée du mot *confession*. Au collège comme au lycée, le repérage des pronoms sert d'appui à l'analyse des destinataires, de leur présence, de leur rôle : « Quel est le principal destinataire du texte ? Qui sont les autres destinataires ? » (Hachette, 3e) ; « Qu'exige Rousseau du lecteur dans les dernières phrases. Pourquoi ? » (Belin, 3e) ; « Quel est le rôle attribué par Rousseau au lecteur de son autobiographie ? » (Nathan, 1re).

22 Ces points font l'objet, dans les manuels de lycée, de pages intitulées « repères » ou « bilans » : placées en début ou en fin de séquence, sur fond coloré, elles récapitulent les notions, sans rappeler qu'elles ont été construites au collège, les complexifient parfois à tel point que le bilan court sur cinq pages (Bréal, 2001), mettent en place des éléments d'histoire littéraire.

23 « 95 % des élèves qui lisent un texte ne comprennent pas ce qu'ils lisent », affirme Patrick Séraudie, formateur, comédien, metteur en scène, fondateur de la compagnie Folavril à Toulouse. « Ils ne s'approprient pas le texte car ils n'en approchent ni la nécessité, ni l'urgence, ni la situation qui a provoqué la prise de parole. » C'est dire l'étendue du travail à mener dans les classes !

Pour analyser la mise en scène de soi, le repérage et l'interprétation des adjectifs sont soumis à examen dans les deux cycles : « Combien d'adjectifs utilise-t-il pour qualifier ses défauts ? ses qualités ? Qu'en déduisez-vous ? (Belin, 3e) ; « Quelle image, volontaire ou involontaire, Rousseau nous transmet-il de lui ? Vous étudierez en particulier le choix, le nombre et la place des adjectifs qualificatifs dans la phrase : « Je me suis montré tel que je fus… tel que tu l'as vu toi-même » » (Hachette Éducation, 1re).

Pour appréhender la nature du projet, on trouve aussi la même insistance sur la personnalité et le projet de l'auteur : « Relevez les expressions montrant que Rousseau se considère comme un être unique et exceptionnel et qu'il qualifie de la même façon son ouvrage » (Belin, 3e) ; « De quelle manière Rousseau montre-t-il qu'il est unique ? » (Hachette Éducation, 1re).

Au collège comme au lycée, les questions fermées indiquent le peu de crédit accordé aux compétences des élèves en matière de lecture analytique. Le sens est construit en amont de la question, le manuel est seul détenteur du savoir, le rôle de l'élève est réduit à la portion congrue : vérifier que la manuel dit vrai. Dans le domaine du biographique comme ailleurs, certains manuels sont très en retrait par rapport aux textes officiels, leur modèle didactique sous-jacent semble hérité d'un autre âge [24].

La portée du mot *confession* est interrogée dans les deux cycles, à l'aide de recherches lexicales plus abouties au lycée qu'au collège : « Quel est le sens religieux du mot *confession* ? Quel en est l'autre sens ? Aidez-vous du dictionnaire. En quoi Rousseau joue-t-il sur les deux sens du mot ? Quelles valeurs morales met-il en jeu ? Appuyez-vous sur le lexique de la morale », Hatier, 3e) ; « Comment, à partir de ce texte, peut-on rattacher l'œuvre annoncée à la notion de *confession* ? » (Hatier, 1re).

2.2.4. Apports nouveaux

Là où tous les manuels de collège insistent sur la situation d'énonciation et le projet autobiographique, ceux du lycée innovent par l'attention accordée à d'autres mots. Ainsi, chez Hatier : « 1. Donnez le champ sémantique du mot *nature*, puis cherchez dans ce manuel quelques textes faisant référence à la *nature* dans des sens différents ? Expliquez à chaque fois le sens envisagé. 2. Quel est le sens de l'expression *Jugement dernier* ? Cherchez ce qui correspond à cette notion chrétienne dans la mythologie gréco-latine ». Le mot *entreprise* fait l'objet de la question suivante : « Retrouvez les formulations qui définissent l'entreprise et ses caractéristiques ». Cette entrée dans l'analyse par le lexique et ses contextes d'utilisation offre l'avantage de construire des compétences dans l'histoire des concepts et d'éviter les faux sens.

24 Rappelons que les éditeurs ont toute liberté pour demander à quiconque de concevoir un manuel, que les corps d'inspection n'ont pas vocation de les déclarer conformes aux instructions officielles. Les manuels obéissent aux lois de l'échange, ils sont des produits, à vendre.

En prolongement au *Préambule*, Hachette Éducation propose un texte de Starobinski, extrait de *La transparence et l'obstacle*, accompagné de deux questions : « Quelle différence établissez-vous entre « vérité » et « authenticité » ? Pourquoi Jean Starobinski oppose-t-il « histoire véridique » et « discours authentique » ? ».

Ces méta-textes permettent d'éclairer les enjeux de l'autobiographie. Du collège au lycée, ils invitent l'élève à adopter une démarche réflexive : elle concerne les fondements du genre en 3e, un ancrage historique des notions en 1re. Cette posture est indispensable si l'on veut comprendre que le genre autobiographique obéit à des régularités, observables, attendues par le lecteur quand elles lui deviennent familières. Cette connivence participe du plaisir de la lecture lettrée. Quand, au lycée, on insiste sur l'histoire du genre, on rappelle les lois génériques habituelles et l'on montre que, inscrites dans l'histoire littéraire, elles ne sont pas intangibles. Ainsi les élèves savoureront-ils, dans l'autofiction, la dette envers le modèle et la transgression. Double plaisir, de la reconnaissance et de la surprise !

2.2.5. Autres perspectives

On aurait pu espérer que des éléments d'histoire littéraire soient mieux construits et qu'on inscrive le succès des *Confessions* de Rousseau dans un contexte plus large, à dimension européenne : il serait erroné de considérer les *Confessions* comme un jaillissement soudain dans le champ culturel, en dehors de tout signe précurseur. Les écrits intimes sont présents depuis le début du siècle, comme l'a souligné G. Gusdorf [25] ; il est dommage que cela ne soit pas précisé [26].

On peut regretter aussi que la question des *topoï* ne soit pas reprise et approfondie au lycée pour montrer les jeux et les variations que proposent les écrivains contemporains. On pense à la règle de l'inscription de l'autobiographie dans un temps compté, raconté, règle dont Roland Barthes s'est s'affranchi, mais aussi Pierre Michon [27], ou Christian Bobin, qui préfèrent inscrire leur quête identitaire dans l'espace plutôt que dans le temps.

De même, l'analyse de l'autoportrait [28] est souvent reléguée en fin de séquence au collège comme au lycée, dans les pages dédiées à la lecture de l'image ; on

25 « Les *Confessions* ne sont nullement un phénomène isolé ; elles figurent au sein d'une production européenne procédant d'un lointain passé et qui continuera sur sa lancée, sans changer brusquement de nature. L'apport majeur du citoyen de Genève se trouve sans doute dans sa contribution au transfert de plein droit des écritures du moi sur le marché littéraire. Bon nombre d'autobiographies avaient été publiées auparavant, et même des journaux intimes, mais ces publications avaient un caractère marginal. […] L'œuvre de Rousseau est exemplaire parce qu'elle s'adresse au public des romans. Écrivains et éditeurs savent désormais que les écritures du moi peuvent être des succès de librairie. », Georges Gusdorf, *Les écritures du moi*, Paris, Odile Jacob, 1990, p. 236.

26 Bien des manuels affirment, au contraire, qu'il est « l'inventeur de l'autobiographie ».

27 Pierre Michon, *Vies minuscules*, Paris, Gallimard, 1984 ; Christian Bobin, *Prisonnier au berceau*, Paris, Mercure de France, 2005.

28 Cf. sur ce point Michel Beaujour, *Miroirs d'encre*, Paris, Le Seuil, 1980. L'analyse de « la rhétorique de l'autoportrait » est inégalable.

pourrait montrer son évolution dans l'histoire de la littérature, son émiettement progressif dans le corps du texte en liaison avec l'esthétique du fragment, analyser ses pouvoirs d'évocation sur les lecteurs d'hier et d'aujourd'hui qui ne bénéficient pas de la même culture visuelle.

Enfin, les jeux avec le *Je* sont devenus monnaie courante dans l'autofiction : on pourrait mettre en débat leurs effets sur les lycéens lecteurs, ce qui donnerait l'occasion de débattre en classe de l'incidence des stéréotypes sur le plaisir de lire : quels élèves acceptent de jouer ? quels sont ceux qui s'y refusent ? Les enseignants pourraient ainsi montrer qu'on aime d'autant moins jouer que les règles dont se jouent les écrivains ne sont pas disponibles, ou activées, par méconnaissance ou oubli des matrices génériques. On dépasserait ainsi les « j'aime/j'aime pas », et l'on proposerait des modules de réappropriation des structures de base. Pour goûter aux joies du hors piste, ne faut-il pas connaître les rudiments de la piste ?

3. Les propositions d'écriture

Des textes à lire aux textes à écrire, quelles conceptions de l'autobiographie sont mobilisées ? Observe-t-on une évolution du collège au lycée ?

3.1. Au collège

Les représentations des adolescents quant à l'expression de soi sont connues : dans cette classe d'âge, mensonge moral et mensonge esthétique sont confondus ; l'autobiographie renvoie à la chair de la vie et non à sa figuration, voire à sa transfiguration par l'écriture. « Inventer du vraisemblable équivaut pour eux à mentir »[29]. De l'autobiographie véritable à la fiction, en passant par l'écriture à la manière de…, les propositions d'écriture se répartissent en trois domaines qu'explorent aussi bien les manuels que les professeurs expérimentés.

3.1.1. Une véritable autobiographie

Il s'agit trop souvent de produire un texte autobiographique sans destinataire, ce qui va à l'encontre de ce qu'on lui a enseigné sur l'autobiographie comme discours adressé : « Racontez un moment qui a eu pour vous une grande importance : un cadeau inattendu, un moment d'amitié, une « première fois »… » (Hachette Éducation, 2003) ; « Rédigez la première page de votre autobiographie » (Hachette Éducation, 2003) ; « Rédigez une page de journal intime d'un collégien (ce peut être vous). Le récit des événements sera accompagné de commentaires et de jugements personnels » (Hatier, 1999).

Si le destinataire est désigné et la narration imposée, la visée argumentative est implicite, le degré d'explication plus satisfaisant : « Devenu adulte, tu racontes à tes enfants un épisode de ta propre enfance qui t'a révélé un aspect de

29 Cf. Pierre Clanché, cité par Yves Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 1996, note 41, p. 134.

toi-même (positif ou négatif) que tu ignorais » (Delagrave, 1999). Quand les professeurs expérimentés proposent ce type de sujets, ils limitent sa portée à l'évocation d'un souvenir d'école, d'un souvenir lié à un objet, insistent sur l'utilisation des textes lus au préalable, formulent des invitations à écrire à la manière de[30]. Ils font de ce premier sujet d'écriture un avant-texte, ils y recueillent les représentations de leurs élèves quant à ce qui leur est demandé, leurs réticences, leurs manques. Ils l'évaluent en tant que premier jet, y reviennent en fin de séquence. Ils notent les avancées, le passage d'une posture privilégiant le référent à une autre, qui s'en est en partie libérée. Ils développent ainsi chez leurs élèves des compétences réflexives où le sujet écrivant observe les procédés dont il use, s'en affranchit pour en explorer d'autres, qui l'éloignent de la simple transcription de la réalité. Une posture esthétique se construit ainsi, que l'on pourrait définir comme une confiance dans l'écriture pour dire le vrai, approcher par les mots une vérité intérieure qui sans cesse se dérobe.

3.1.2. Autobiographie fictive

Entre vérité et fiction, certains manuels donnent le choix : « Vous allez écrire une page de votre autobiographie. Vous utiliserez le pronom personnel *Je*. **Attention**, votre travail est destiné à être lu par le professeur et vos camarades. Si vous ne voulez pas parler de vous, vous pouvez vous inventer une autobiographie » (Hatier, 2003). La première partie de la consigne appelle à un récit autobiographique, la seconde à une fiction de soi. Les deux propositions ne sont pas identiques. Rien n'indique à l'élève que son choix l'oblige à une reconfiguration du souvenir plus grande dans le second cas que dans le premier. D'autres manuels ne donnent pas le choix. Sous le titre « Écrire une autobiographie fictive », le sujet est ainsi libellé : « Racontez pour vous justifier. Vous avez cent ans. Vous racontez à vos petits enfants une bêtise ou une bonne action que vous avez faite, il y a très longtemps, quand vous étiez au collège » (Hachette Éducation, 2003).

Parfois, ils investissent le terrain du lycée, tel ce sujet d'invention, donné à la suite de l'observation du tableau de Renoir, *Bal au moulin de la Galette à Montmartre* : « Un des personnages entreprend son autobiographie. Rédigez deux pages de cet ouvrage » (Hachette Éducation, 2003).

3.1.3. À la manière de…

D'autres enfin, mettent l'accent sur une posture esthétique, c'est-à-dire à une attention plus grande accordée à l'écriture qu'au référent, au modèle à imiter qu'à la matière autobiographique. Cette posture protège le moi intime car elle lui offre un masque qui dérobe l'intimité au regard, offre des chemins de traverse, distingue l'écrit littéraire de la confession : « Voici deux extraits de récits autobiographiques qui évoquent les petits bonheurs de l'enfance, les souvenirs d'une époque révolue. Choisissez l'un d'eux comme modèle et uti-

30 On trouvera leurs propositions et leurs séquences in M.-H. Roques (dir.), *Les écritures du Je*, Paris, Bertrand-Lacoste, 2006.

lisez les mêmes procédés d'écriture pour évoquer votre propre enfance dans un texte d'une quinzaine de lignes » (Belin, 2003). La plupart des praticiens expérimentés procèdent de même : « Racontez un souvenir pénible et dites, à la manière de M. Leiris, ce qu'il a changé dans votre vision du monde et de la vie », « Racontez un souvenir heureux et faites ressentir, comme N. Sarraute, le plaisir que vous évoquez en l'évoquant » [31], « À la manière d'Alain Fournier, évoque deux ou trois souvenirs que font ressurgir la lecture d'un article de presse » [32], « Sur le modèle de l'autoportrait d'Alberto Garcia-Alix, vous utiliserez le principe de la métonymie (partie représentative d'un tout) pour réaliser votre portrait. Pour cela : vous apporterez un objet qui vous caractérise ; vous choisirez une partie de votre corps que vous souhaitez montrer ; vous déterminerez un endroit qui servira de cadre à votre portrait » [33].

Les professeurs expérimentés ont le souci des aller-retour entre vérité et mensonge de soi, textes référentiels et littéraires, ils souhaitent modifier le regard de leurs élèves sur eux-mêmes et les mots qui les disent. « Si les élèves sont susceptibles d'investir l'écriture de soi parce qu'ils ont le sentiment d'un prêt à dire, la tâche de l'enseignant sera de les amener à expérimenter et verbaliser le fait qu'en écrivant leur vie, ils la construisent » [34]. Le lien entre élaboration du récit et construction identitaire se noue dans cette réflexion sur l'écriture comme extraction hors du temps, reconfiguration du souvenir – volontaire ou inconsciente – passages aménagés après coup qui éclairent ce qui, au présent, restait dans l'ombre.

3.2. Les propositions d'écriture au lycée

Nous n'avons retenu que les sujets liés à l'écriture d'invention afin de faciliter le rapprochement avec les propositions d'écriture formulées au collège.

3.2.1. Convergences avec le collège : autobiographies véritables et autoportraits, écrits à la manière de

On retrouve les mêmes propositions qu'en 3e : rédaction d'un premier souvenir d'enfance (Delagrave, 2001) ou d'un souvenir de la première lecture qui ait vraiment compté (Delagrave, 2001). Comme au collège, le topos du premier souvenir est mobilisé, l'enquête sur le prénom : « En vous appuyant sur ce qu'on a pu vous raconter de vos premières années, racontez vos débuts dans la vie. Insistez sur quelques épisodes que vous vous attacherez à rendre de façon vivante et en travaillant le registre (humoristique, tragique, etc.) Vous pourrez varier l'emploi de la personne désignant le personnage principal, à bon

31 Nicole Fouilloux, conseillère pédagogique de lettres au collège des Cèdres, à Castres (81).

32 Jacques Lacroix, conseiller pédagogique de lettres au collège de Jolimont à Toulouse (31). Dans une nouvelle d'Alain Fournier, la lecture d'un article de journal évoquant une personne connue du narrateur dans le passé et perdue de vue depuis a fait ressurgir des souvenirs.

33 Marie-Anne Zagarri, professeur associé à l'IUFM de Midi-Pyrénées, professeur de lettres au collège de Réquista (12).

34 Cf. Marie-Claude Penloup, « De l'incidence de l'écriture d'invention sur le statut de l'écriture des élèves », *Pratiques*, n° 127-128, décembre 2005, p. 139.

escient » (Delagrave, 2001), « Vos parents vous ont sans doute raconté ce qui a motivé le choix de votre prénom. Dans un texte autobiographique, où vous laisserez entendre si ce choix vous satisfait ou non, vous évoquerez à votre tour l'histoire de ce prénom qui vous est échu » (Delagrave, 2001).

Comme en 3e, des aides méthodologiques sont données, sous forme de lanceurs d'écriture. Ainsi, après un corpus d'une ou plusieurs premières phrases tirées d'autobiographies : « À votre tour, écrivez l'*incipit* de votre autobiographie » (Hachette Éducation, 2005) ; « Sans le savoir, je voyais se révéler à moi l'une des lois les plus effrayantes de l'univers », écrit Amélie Nothomb dans *Métaphysique des tubes*. Écrivez un texte autobiographique qui pourrait commencer par cette phrase » (Delagrave, 2001, p. 415). L'album photo joue ce même rôle. Modiano s'en est servi. Philippe Lejeune, dans *Les brouillons de soi* – que l'on cite – en rapporte l'usage venu d'Amérique : « À la suite de *Livret de famille* de Modiano, décrivant une photo : « À partir d'une photo de vos parents ou grands-parents antérieure à votre naissance, reconstituez, en une vingtaine de lignes, le moment auquel elle pourrait correspondre. Inspirez-vous de la composition de ce texte et de ses choix narratifs » (Nathan 2001 et Delagrave, 2001) ; « Racontez votre vie en images, en vous abstenant d'écrire quoi que ce soit. Vous pourrez procéder par collages d'éléments découpés, (journaux, magazines, cartes, reproductions de tableaux etc.) ou par montage de photos » (Delagrave, 2001).

Comme au collège, où ils apparaissent dans des pages d'exercices ou de variations [35], on propose de réaliser son autoportrait, avec ou sans appui sur les textes – Rétif de la Bretonne ou Montaigne – avec ou sans mention de contraintes stylistiques : « Composez votre propre autoportrait en mettant en lumière les principaux traits de votre personnalité » (Nathan, 2001) ; « Faites votre autoportrait. Vous utiliserez le procédé d'accumulation des adjectifs ainsi que les tournures syntaxiques de l'ambivalence » (Bréal, 2001) ; « À votre tour, tentez d'écrire « de bonne foi » votre physique et votre caractère en deux ou trois paragraphes rédigés au présent » (Bordas, 2001).

Comme au collège aussi, on écrit à partir d'un modèle, à la manière de Perec (Bréal, 2001), de Nathalie Sarraute (Bordas, 2001), de Michel Leiris et d'Albert Cohen (Magnard, 2005) : « À la manière de l'un des textes du corpus, vous raconterez un souvenir d'enfance (authentique ou fictif) en respectant les contraintes de l'écriture autobiographique » (Hachette Éducation, 2005) ; « Faites le récit d'une journée de voyage ou de vacances sous la forme du journal de voyage stendhalien (importance du pittoresque, force des impressions, intransigeance des jugements) » (Bordas, 2001) [36] ; « En vous inspirant du texte de Rousseau ou de celui de Saint-Augustin, racontez une faute enfantine (vol,

35 Belin (1999) est particulièrement inventif de ce point de vue : portrait par lettre, mode d'emploi de soi-même, autoportrait photographique, questionnaire de Proust, par exemple.

36 D'autres journaux sont proposés, un journal de promenades (Bréal, 2001), le journal de bord d'un cinéaste repérant les lieux pour adapter les *Rêveries d'un promeneur solitaire* (Bréal, 2001), une page qui ferait suite au *Journal d'un fou*, de Gogol : « La mère du “monstre” raconte la soirée dans son propre journal : écrivez sa version de l'incident d'après les éléments fournis par le texte » (Bordas, 2001).

désobéissance) sur le mode de la justification ou de l'accusation » (Bordas, 2001).

3.2.2. Propositions nouvelles au lycée : parodies, lettre et interviewes imaginaires, réécritures

L'appui sur le texte étudié est nettement formalisé, les contraintes stylistiques sont plus fortes, les notions de pastiche ou de parodie apparaissent : « Rédigez un pastiche de ce texte (extrait de *Sido*). À votre tour, évoquez un souvenir d'enfance. Vous utiliserez les mêmes procédés de style et conserverez l'attaque (la première phrase) de chaque paragraphe » (Hachette Éducation, 2003) ; « En vous inspirant de cette parodie de Chateaubriand [37], rédigez une parodie du Préambule des *Confessions*. Le registre sera burlesque et la dernière phrase inversera de la façon suivante le défi de Rousseau en affirmant : Je fus pire que cet homme là » (Bréal, 2001) ; « Pour décrire l'expérience douloureuse d'un jeune homme qui se sent « condamné » à être écrivain, Sartre est passé par le miroir d'une énorme biographie, inachevée, de Flaubert : *L'Idiot de la famille* (1971-1972). Après avoir lu quelques extraits, rédigez en quinze lignes l'*incipit* d'une autobiographie fictive d'écrivain raté, cette fois-ci en adoptant le registre d'identification élégiaque à un malheur originel » (Bréal, 2001).

Peu à peu, disparait l'implication du sujet dans son écriture, l'autobiographie est un genre dont on a appris les codes, on peut les intégrer sans dommages. Autobiographie d'un personnage, lettres d'un éditeur à un auteur – ou l'inverse – sur un projet autobiographique (Hatier, 2005), interview de Sartre ou de Céline (Magnard 2005), se multiplient, dans lequel le *Je* ne désigne plus l'élève, mais un personnage de fiction : « Imaginez un passage de l'autobiographie du père de Simone de Beauvoir à propos de sa fille » (Hachette Éducation, 2005).

Les exercices de réécritures, souvent liés au changement de point de vue (Bordas, 2001, Hatier, 2005, Magnard, 2005) sont une autre façon d'user d'un Je non impliqué : « Réécrivez cette page (un extrait de *L'Amant*) comme un récit à la première personne. Pourquoi, d'après vous, Marguerite Duras a-telle choisi d'écrire ce texte à la troisième personne ? » (Bordas, 2001).

Ainsi, du collège au lycée, les propositions d'écriture impliquée ne varient guère. Les variations concernent la distance à soi, un jeu avec le *Je* un peu formel, dans lequel le texte étudié sert d'appui.

3.2.3. Autres perspectives

On aurait pu ouvrir d'autres perspectives en s'appuyant sur les romanciers de l'autofiction et demander aux élèves de construire, par exemple, des pages autobiographiques affranchies de la temporalité – comme celles de Roland Barthes, des structures plus larges qui dépasseraient l'ampleur d'un souvenir. On demanderait de reprendre les textes produits à quinze ans, de les commen-

37 Une parodie des mémoires de Chateaubriand, *Mémoires d'outre-cuidance* de Musset, est proposée avec le sujet.

ter avec ses yeux de dix-sept ans, de les réécrire. Ils pourraient être archivés, d'une part pour être retrouvés, d'autre part pour constituer un fonds commun qui permettrait à une classe d'âge de découvrir ce qui la constitue, dans ses souvenirs, ses valeurs, ses désirs, ses regrets. Cela inscrirait dans le long terme un écrit auquel les élèves accordent du crédit [38] et permettrait d'offrir, en soutien méthodologique, des extraits de journaux intimes [39], ainsi que le suggère Philippe Lejeune [40].

Ou pourrait aussi proposer un dialogue avec les textes sources, qui ne passe pas nécessairement par la parodie mais préfère l'emprunt – d'un procédé, d'un vocabulaire – et la citation, considérée comme un premier pas vers l'écriture intertextuelle, tout en mobilisant plus explicitement des procédés stylistiques appris au collège, nommés, réinvestis au lycée. Cette posture réflexive et esthétique constituerait une avancée absente des propositions des manuels disponibles aujourd'hui.

Conclusion

Du collège au lycée, l'objet d'étude est constitué du même corpus, l'accès que constitue la littérature de jeunesse n'est pas valorisé au collège, les textes appartenant à l'autofiction sont peu nombreux au lycée. Les frontières du genre, mal définies au plan théorique, mal dessinées par le législateur, entrainent des recouvrements d'un cycle sur l'autre. Les notions sont peu complexifiées, la réflexivité n'est pas plus grande en 1re qu'en 3e, dans les sujets d'invention. Les acquis du collège sont peu mobilisés au lycée, la différence d'âge, qui fait de la crise d'adolescence un moment douloureux en 3e, dépassé par la majorité des élèves en 1re, n'est pas prise en compte alors qu'elle oriente différemment la sélection des souvenirs. Sans doute cet objet d'étude, mieux circonscrit par les instructions officielles de 2007, fera-t-il l'objet de nouvelles propositions par les concepteurs de manuels qui lui assureront un regain d'intérêt.

Bibliographie

BISHOP, M.-F. & LABAS, P. (2004) : « Écrire, lire, parler d'autobiographies à l'école primaire », *Le Français aujourd'hui*, AFEF, n° 147.

GUSDORF, G. (1991) : *Les écritures du moi*, Paris, Odile Jacob.

LEJEUNE, P. (2004) : « Le journal au bac ? », *Le Français aujourd'hui*, AFEF, n° 147.

38 Marie-Claude Penloup fait état de travaux menés à Rouen qui concluent à un investissement très net des élèves. Cf. « De l'incidence de l'écriture d'invention sur le statut de l'écriture des élèves », *Pratiques* n° 127-128, décembre 2005, p. 136.

39 Le sujet de l'agrégation interne de Lettres (2006) invite à construire une séquence didactique autour d'extraits de quatre journaux intimes, Jules Renard, André Gide, Gustave Roud et Albert Camus, avec, en annexes, un extrait du texte de Roland Barthes, *Le bruissement de la langue*.

40 Philippe Lejeune, « Le journal au bac ? », *Le Français aujourd'hui*, n° 147, octobre 2004, p. 19.

MANESSE, D. (1992) : « Quels textes enseigne-t-on au collège aujourd'hui ? », *Le Français aujourd'hui*, AFEF, n° 100.

PENLOUP, M.-C. (2005) : « De l'incidence de l'écriture d'invention sur le statut de l'écriture des élèves », *Pratiques*, CRESEF, n° 127-128.

REUTER, Y. (1998) : *Enseigner et apprendre à écrire*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

ROQUES, M.-H. (2006) (dir.) : *Les écritures du je*, Paris, Bertrand-Lacoste.

ROQUES, M.-H. (2001) (dir.), *L'autobiographie en classe*, Paris/Toulouse, Delagrave/CRDP Midi-Pyrénées.

TAUVERON, C. (1999) : « Comprendre et interpréter les textes à l'école : des textes réticents aux textes proliférants », *Repères*, INRP, n° 19.

WEINLAND, K. & PUYGRENIER-RENAULT, J. (1997) : *L'enseignement du français au collège*, Paris, Bertrand-Lacoste.

Manuels analysés pour la classe de 3^e^

Lettres vives, Catherine Boré, Line Carpentier, Paule Collet, Emmanuelle Thiberge, Hachette, 1999.

Textes et séquences, Daniel Stissi, Jean-Bernard Allardi, Josiane Bidault, Marcel Arnaud, Brigitte Rebmeister, Fabienne Serin-Moyal, Delagrave, 1999.

Français, 3e, Anne Champion, Claude Coignet, Dominique Fouquet, Patrick Jeunon, Hélène Potelet, Hatier, 1999.

Littérature et expression, Anne-Marie Achard, Jean-Jacques Besson, Catherine Caron, Hachette Éducation, 1999.

Lectures et expression, Agnès Renard, Monique Beylier, Dominique Conte-Jansen, Dominique Renard, Daniel Salles, Belin, 1999.

Textes et séquences, Daniel Stissi, Jean-Bernard Allardi, Josiane Bidault, Fabienne Serin-Moyal, Marcel Arnaud, Brigitte Rebmeister, Dominique Serre-Floershiem, Delagrave, 2003.

Français, 3e, Livre unique, Hélène Potelet, Dominique Fouquet, Patrick Jeunon, Françoise Guillaumin, Hatier, 2003.

Texto collège, Jean-Jacques Besson, Sylvie Gallet, Sylviane Grivel, Marie-Thérèse Raymond, Hachette Éducation, 2003.

Français, 3e, Livre unique, Patricia Fize-Deneu, Claude Gapaillard, Yves Maubant, Didier, 2003.

Séquences et expression, Nathalie Fix-Combe, Gaël Le Chevalier, Catherine de La Houssaye, Valérie Presselin, Marie-Françoise Santoni, Belin, 2003.

Manuels analysés pour la classe de 1re

Français, 1re, sous la direction de Geneviève Winter, avec Paule Andrau, Colette Becker, Pascal Caglar, Catherine Cazaban, Annick Maille-Decorte, Jean-Luc Vincent, Bréal, 2001.

Des textes à l'œuvre, sous la direction de Romain Lancrey-Javal, avec Marie Berthelier, Elisabeth Charbonnier, Violaine Houdart-Mérot, Catherine Robert-Lazès, Marc Robert, Frédéric Turiel, Maryse Vassevière, Jacques Vassevière, édition Hachette Éducation, 2001.

Français, 1re, Daniel Stissi, Jean-Bernard Allardi, Marc Arnaud, Josiane Bidault, Daniel Chatelin, Brigitte Rebmeister, Fabienne Serin-Moyal, Dominique Serre-Floersheim, Delagrave, 2001.

Français, 1re, sous la direction de Maryse Aviérinos, Denis Labouret, Marie-Hélène Prat, avec Marie-Chantal Bardet, Marie-Hélène Brunet, Caroline Eades, Marcelle Macé, Florence Naugrette, Pierre Servet, Lionel Verdier, Bordas, 2001.

Textes, analyse littéraire et expression, sous la direction de Dominique Rincé, avec Pierre Aurégan, Christiane Cadet, Daniel Lagoutte, Michel Maillard, Guy Palayret, Sylvie Perceau, Nathan, 2001.

Français, Littérature, Christophe Desaintghislain, Christian Morisset, Patrick Wald Lasowski, Nathan, 2003.

Français, 1re, sous la direction de Jean-Claude Larrat et Marie-Claude Zeisler, avec François-Olivier Choquet, Jean-François Cocquet, Claude Hécham, Charline Janvier, Suzanne Nicolino, Marie-Christine Sinfel, Martine Sauzay, Hachette Éducation, 2003.

Lettres Langue, collection Soleil d'encre, sous la direction de Line Carpentier, avec Marie-Thérèse Blondeau, Anne-Marie Bonnabel, Marie-Lucile Milhaud, Sylvie Nourry-Namur, Hachette Éducation, 2005.

Des textes aux séquences, sous la direction d'Hélène Sabbah, avec Jacqueline Dagès, Bénédicte Milcent, Catherine Weil, Hatier, 2005.

Littérature, 1re, sous la direction de Jean-Marie Bigeard, avec Isabelle Parnot, Estelle Provost, Christelle Cuinet, Anne Pierre, Elisabeth Thiriet, Isabelle Lelu, Stéphanie Bigeard, Éric Hozier, Magnard, 2005.

Annexe

Recension des sommaires des chapitres consacrés à l'autobiographie dans les manuels de collège et lycée

Au collège

Hachette Éducation, 3e (2003) : Comprendre le projet autobiographique.

Hatier, 3e (2003) : Le projet autobiographique et ses enjeux. Les principaux motifs.

Belin, 3e (2003) : Pourquoi et comment commencer ? Se justifier auprès du lecteur. Regretter ou prendre de la distance. Adopter un point de vue critique. Être témoin et acteur de l'Histoire. Se confier à un journal. Se raconter à la 2e personne.

Delagrave, 3e (1999 et 2003) : Parler de soi en disant Je. Parler de soi en disant Tu. Parler de soi en disant Il ou Elle.

Didier, 3e (2003) : 2 chapitres, 2 GT « pour ouvrir à d'autres lectures ».

Hatier, 3e (1999) : Débuts d'autobiographies. Regards sur les adultes : la famille. Regards sur les adultes : l'école. Regards sur la vocation littéraire : lire.

Belin, 3e (1999) : Le genre autobiographique. Temps et énonciation. Le journal intime. Les mémoires. Autobiographie et poésie.

Hachette Éducation, 3e (1999) : Préciser les objectifs du chapitre. Évoquer l'enfance. Observer le fonctionnement de la mémoire. Tout dire ? Comment exprimer ce qu'on a vécu ?

Au lycée

Delagrave (2001) : Dossier *Le biographique*, en deux parties, « Biographie et Autobiographie ». Dans la seconde partie, « Autobiographie » : Le pacte du *Je*. Pour quel destinataire ? Un contrat de vérité. Remonter à l'origine. Dresser un bilan de sa vie. Témoigner. À la limite du genre.

Bréal (2001) : Deux chapitres. Chapitre I : *L'écriture de soi* : Je est-il un autre ? Un pacte, une écriture, un lecteur. *Les Rêveries du promeneur solitaire*. Chapitre II : *Les formes de l'écriture biographique*

Bordas (2001) : Récits de vie et écriture de soi en deux chapitres. Chapitre I : *Raconter une vie, raconter sa vie*. La biographie. Écritures autobiographiques : Les mémoires. L'autobiographie. Le récit de voyage. Le journal intime. Autour de l'autofiction. Chapitre II : *La fiction à la première personne*. Le roman autobiographique. Le roman-mémoires. Le journal fictif. Les surprises du *Je*.